

Sotaiart: prácticas críticas en los intersticios de un museo

Sotaiart: critical practices in museum with interstices

JAVIER RODRIGO MONTERO

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca.

Becario de Investigación, Junta de Castilla y León

javier463@mixmail.com

Recibido: 10 de noviembre de 2006

Aprobado: 1 de diciembre de 2006

RESUMEN:

Este artículo establece una relación de las prácticas críticas en educación en museos con intersticios a partir de un taller educativo denominado "sotai art" de la Fundació Pilar y Joan Miró en el verano del 2004. Parte de un enfoque interdisciplinar desde los parámetros de la pedagogía crítica, de la museológica crítica y de las nuevas tendencias en educación artística contemporánea desde el postestructuralismo. El taller "sotai art" se analiza como un "intersticio", es decir como un hueco crítico o espacio intermedio de resistencia en el terreno de los museos, que explora y resalta de forma positiva los puntos ciegos de un museo, flexibilizando la estructura y función de éste. Con ello se presenta esta práctica educativa como un ejemplo de política cultural crítica dentro de un museo. Este taller se desarrolla, desde una serialización de microprocesos, como una infiltración de distintas miradas y culturas que finalmente configuran un espacio de micronarrativas articuladas desde la mezcla de sotai y arte contemporáneo.

PALABRAS-CLAVE: Intersticio, Sotai, Pedagogía crítica, Museología Crítica, educación artística, deconstrucción, resistencia

Montero, J. 2007: Sotaiart: prácticas críticas en los intersticios de un museo *Arte, Individuo y Sociedad*, 19: 97-118

ABSTRACT

This article makes a relationship of the critical practices in museum with interstices through the example of an educational workshop called "sotai art" at the Fundació Pilar y Joan Miró at Palma de Mallorca. It uses an interdisciplinary approach from the frames of critical pedagogy, critical museology and the new shifts in art education with poststructuralism.

This educative practice is then presented as a case of critical cultural policies within museum. This workshop will be developed from serialization of micro-processes as an infiltration of diverse gazes and cultures that finally constitutes a space of articulated micronarratives from the mixing of sotai and contemporary art.

The workshop is analysed as an interstice, as a critical gap or in-between space of resistance within the museum domain, that explores and overdraws positively the blind spots of a museum, and simultaneously makes flexible the structure and function of the museum.

KEY WORDS: Interstice, Sotai, Critical Pedagogy, Critical Museology, art education, deconstruction, resistance

Montero, J. 2007: Sotoiart: critical practices in museum with interstices. *Arte, Individuo y Sociedad*, 19: 97-118

SUMARIO

1. Introducción,
2. Objetivos e hipótesis del estudio,
3. Método,
4. Resultados,
5. Discusión,
6. Referencias

0. ¿Qué es el sotai Art.?Un educador de arte japonés en Mallorca.

La Fundació Pilar y Joan Miró de Palma de Mallorca (FPJM) desde el año 1996 establece unas becas destinadas a promover el desarrollo de un proyecto educativo durante cuatro semanas denominado "Quincena artística". En este tiempo se realiza un taller con un artista o educador/a en relación con dos grupos diferentes de escolares entre la edad de 6 a 14 años. En este periodo de tiempo el coordinador del taller diseña y da lugar a una práctica educativa innovativa que investiga y relaciona aspectos de la obra de Joan Miró o de la Fundació desde un punto educativo, fomentando la participación y la exploración activa de determinados procesos y estrategias artísticas.

Durante 4 semanas en el verano del año 2004 el artista y maestro japonés de sotai Hiromu Saiki¹ fue elegido para realizar una quincena artística bajo el nombre de "sotai art". Su proyecto educativo comprendía la mezcla de disciplinas de conocimiento y creación como son el sotai con el arte contemporáneo en relación a la obra de Miró. La propuesta de Hiromu intentaba establecer un proceso de introducción al sotai y la mentalidad oriental - propio de la medicina china y japonesa- , en estrecha relación con conceptos y estrategias creativas propios de Miró. El sotai es una rama de la medicina tradicional japonesa que basa sus premisas en una intervención de determinadas articulaciones y posturas para poder corregir nuestra relación y equilibrios de las diversas partes del cuerpo, consiguiéndose con ello cambiar y mejorar la constitución corporal al estar de pie, al sentarse o al agacharse.

1. Intersticios críticos y políticas educativas.

El término "intersticio" se refiere al uso aplicado por Marx para definir el hueco o espacio en blanco en el que los trabajadores de las fábricas realizan acciones sociales y de intercambio de manera extraoficial, sin ser descubiertos y dentro de su horario laboral. Estos huecos crean una comunidad alternativa extraoficial, que escapa del sistema reproducción capitalista al emerger un sistema de libre

intercambio o trueques .El término "intersticio" lo tomó aquí desde Borriaud (2002). Este autor, basándose en Marx, elabora una teoría de resistencia a partir de estos "huecos" que describe en relación con determinadas prácticas artísticas contemporáneas y que ejemplifican las exposiciones de arte contemporáneo². Bajo este punto de vista, en el campo de la educación y las práctica críticas en las instituciones, un "intersticio" representa una determinada producción de sentido o de materiales, donde la estructura temporal ,ideológica o espacial es robada y apropiada para el uso de otros fines alternativos al oficial - ya sean sociales, artísticos, críticos o educativos-. Estos fines no son los determinados por el discurso dominante o la función para la que ha sido diseñada originariamente la institución , y responden a una sinergia cultural que empuja a la institución a absorber dichos comportamientos .

La presión que ejerce la educación como práctica cultural y política fuerza a rediseñar los espacios y convenciones que rigen y distribuyen determinados rituales y procesos de imposición cultural. McLaren (1986) ya describió cómo los alumnos elaboran una forma de resistencia oculta para saltarse determinadas reglas y crear intersticios críticos en la cultura de la escuela desde su propia cultura- la cultura de la calle-. Así el proceso de escolarización es un ritual impuesto donde los alumnos crean huecos que filtran para independizarse de la cultura del aula a través de sus propios hábitos, trucos o imágenes que construyen de cara al profesor, a la vez que resisten desde su cultura común ³.

Esta perspectiva ha llevado a la educación a replantearse qué marcos de acción y qué rituales son impuestos en las aulas, y a ahondar en determinadas estrategias contraculturales que son necesarias introducir para poder desarrollar y reforzar la cultura de cada alumno (Giroux y Penna 1981). Desde una aproximación basada en las políticas culturales en educación, el escolar siempre tendrá la oportunidad de apropiarse y relacionarse de forma crítica con estos proceso de construcción, y desde ahí restablecer su voz, su identidad ,en forma de micro-narrativa. Gracias a este paso, la institución se flexibiliza y dinamiza, relacionándose con culturas periféricas y excluidas que se entroncan desde la resistencia cultural (hooks 1990). Esta posición remarca la importancia de comprender la dimensión cultural de la educación, que la define como

una puerta de acceso al ámbito y entorno cultural donde habita el escolar. La educación se comprende como la tarea de construcción compartida y negociación de los modos de producción y distribución del conocimiento en determinados ámbitos⁴ (Giroux, Henry A; Lanshear, Collins, McLaren, y Peters, Michael 1996). Bruner ayuda a entender esta dimensión cultural de la educación desde un significado abierto y flexible del concepto cultura, recordando la función de la palabra educación como espacio abierto de negociaciones:

"La cultura está constantemente en proceso de ser recreada así como es interpretada y renegociada por sus miembros. En este punto de vista, la cultura es mas un forum para la negociación y renegociación de significados y para la acción explicativa ya que es una disposición de reglas o especificaciones para la acción. Realmente, cada cultura mantiene instituciones especializadas o ocasiones para intensificar esta figura "como de forum" (...). La educación es (o debería ser) una de los principales forums para ejecutar esta función" (Bruner 1986:123)

2. Intersticios en el museo: la educación crítica desde los puntos ciegos

La educación en las galerías y centros de arte desde la vertiente anglosajona constituye un ejemplo de prácticas extramuseísticas, de proyectos "outreach", que intentan incluir y co-construir la cultura del museo con otros públicos, con otros sectores y comunidades a partir de prácticas críticas: ya sea como poéticas integradoras (Karp, I. y Lavine Stephen D 1991) o como prácticas inclusivas de encuentro y relación dentro del arte contemporáneo (Raney, 2004). En este marco de acción, la educación artística en museos debe atender a una política desde la pedagogía crítica que analice el nivel ideológico y las políticas culturales que se están definiendo y construyendo en el museo a través de sus prácticas, sus arquitecturas y sus infraestructuras (Hooper-greenhill 1992, 2000). El museo es entonces comprendido como una institución cultural que predetermina y predispone un cierto uso, un ritual, y unas convenciones al visitante para poder habitarlo, usarlo y experimentarlo (Duncan 1995). En este sentido crítico Flemming defiende la "gran

conspiración" de los museos (2002:14) , que consiste en legitimarse socialmente cuando realmente están conducidos y organizados por una minoría, que determina el qué, el cómo y el a quién/es se expone :

"Las élites siempre manipulan la cultura, y los museos son vehículos convenientes (y todos ellos aun más atractivos a través de ser subvencionados públicamente) para la promoción y glorificación de unos gustos minoritarios, que son percibidos por sus adheridos como superiores e inviolables" (Flemming 2002: 218)

Desde esta perspectiva podemos relacionar a los museos como industrias basadas en cadenas de producción de un determinado conocimiento y relación con el mundo - las exposiciones-, por parte de un determinado sector que controla los medios de producción- los comisarios- . Al igual que las cadenas de montaje, elaboran una serie de productos y actúan como aparatos ideológicos que determinan a sus usuarios y establecen una fuerte jerarquía en la valoración del profesional/visitante. Este proceso ha marcado la incipiente necesidad de romper el esquema de producción expositivo e introducir a la comunidad y a la misma cultura del visitante en la programación y el desarrollo de exposiciones que sustentan los museos. Bajo esta premisa Clifford desde la antropología señala cómo los museos son mapas cerrados que construyen discursos infranqueables:

"Los centros (de arte) se han convertido en fronteras cruzadas por objetos y marcadores .Tales cruces nunca son "libres" y verdaderamente son rutinariamente bloqueados por presupuestos y control curatorial, por definiciones restrictivas de arte y cultura, por hostilidad de la comunidad y por desacuerdos" (Clifford,1999: 446)

Ahora bien la educación como proceso "contranarrativo"⁵, como intersticio en la institución del museo, rompe estos procesos distributivos e incorpora en el discurso del museo los puntos ciegos de forma fructífera. Los diseñadores de exposiciones horizontales crean diálogos entre las diversas culturas del museo. Este proceso ha empujado a plantearse la figura del educador ya no como cultural worker - trabajador cultural- sino también como cultural broker (Kurin1997). - representante e interlocutor cultural- El comisariado crítico e interdisciplinario rompe las bases sobre las que se asienta la función y el uso tradicional del museo, rompiendo el museo como templo y proponiéndolo como espacio de dialogo y conflicto desde su interlocución en diversos discursos⁶.

Así los intervalos en las arquitecturas de poder y conocimiento, los intersticios, son la base desde surge la educación. Aquí la educación en museos se dedica a hilar productivamente estas zonas muertas, y desde ahí, filtrar y hacer surgir otro tipo de experiencias, otro tipo de voces de resistencia a los discursos dominante. Esta perspectiva política se ha denominado educación artística como resistencia (Sturm 2003): Es aquella que entrelaza los puntos ciegos de las instituciones como espacios interdiscursivos, o ámbitos de resistencia, entre los puntos dominantes de poder. En este sentido los espacios elegidos por el taller "Sotaiart" demuestran la capacidad de la educación artística de introducirse en el espacio discursivo y las rígidas estructuras normativas de los museos, y así consigue crear espacios de producción cultural en los huecos o espacios intermedios del museo. La educación artística comprendida de forma crítica supone la construcción de espacios intermedios no legitimados o indefinidos desde donde practicar conexiones y relaciones con otros discursos fuera del sistema de la institución (Mörsch 2002).

3. "Sotaiart" en los puntos ciegos de la fundación

Las acciones desarrolladas en este proyecto educativo, fruto de la negociación⁷ desde el equipo educativo de la FPJM e Hiromu, se planificaron en espacios que no dañasen, no atacaran y no supusieran una confrontación directa a un discurso museístico determinado. El diseño de los espacios educativos se relacionan de forma crítica y productiva, se revisan como espacios de intervención y acción por parte del área de didáctica.

Los lugares de un museo se apropian y se rediseñan de forma fructífera, flexibilizando el marcado discurso arquitectónico del museo. De este modo la FPJM genera desde las acciones educativas diálogos con otras culturas y dislocaciones críticas de los parámetros que marcan el uso oficial de la estructura del museo, convirtiéndolo en un organismo vivo, en un museo en progreso y movimiento (Hein 2000).

El taller "sotai art" desarrolló en numerosas ocasiones una serie de acciones y estrategias creativas en aquellos espacios de uso cotidiano del museo que son de tránsito, que no suelen aparecer como espacios oficiales del museo o albergar obras de arte. Sin embargo, estos espacios

determinan y configuran realmente la visión que un museo ofrece al espectador y las condiciones para el acceso y la relación de unos espacios con otros. Demarcan el modo en que se forma y conforma la experiencia museística y el conocimiento (Hooper-greenhill 1998, Falk y Dierking 2000, Bennet, 1994). Las acciones del taller "sotaiart" se situaron en el hall de entrada, en un lateral del pasillo, y en los espacios y huecos entre obras de la sala estrella donde se alberga los fondos de la fundación. Señalaré dos ejemplos de la apropiación de espacios para la generación de intersticios críticos: el camino desarrollado como una instalación de arte y naturaleza a la entrada de la fundación, y la red junto las acciones realizadas en el porche y hall de entrada al edificio museo de Moneo, diseñado como una intervención crítica en la panorámica construida por el arquitecto del edificio, Moneo.



a) El camino

Hiromu seleccionó el espacio de entrada a la Fundación. Éste es un espacio de hormigón que, a modo de pasillo, conduce al visitante a la entrada al edificio de Moneo. Se trata de un largo espacio donde se exponen diversas cerámicas y esculturas de Miró al lado de la pared. Al final una escultura, da la bienvenida al visitante. Para el proyecto educativo se diseñó un espacio que serviría para hacer acciones de sensibilización y equilibrio con el propio cuerpo. Se construyó un jardín-camino a partir de elementos naturales, que proyectaba sombra, y que se ubicaba como una instalación a un lado del pasillo. De este modo el mismo espacio fue construido y diseñado por los participantes en el taller, que tuvieron que componer un jardín, y describir un camino de obstáculos y diversas pruebas sobre el que ejercerían una serie de acciones

relacionadas con el sotaí. Dicho espacio se visibilizaba institucionalmente con una peana. Gracias este recurso se facilitaba al visitante la información necesaria para comprender el uso de esta obra participativa. En este mismo espacio además se propusieron otra serie de acciones a través de pintura con agua o la construcción de columnas con trozos de leña, o también pequeñas esculturas basadas en el equilibrio de los materias que también se interponían entre las obras de Miró.



b) La red

El taller también tuvo una localización crítica en el hall de entrada del edificio de Moneo. Este es un espacio con un alto porche. Es un emplazamiento donde se combina un juego entre el cielo y el agua a partir las diversas terrazas que Moneo diseñó. El edificio sigue la arquitectura tradicional del norte de la isla que conjuga niveles y terrazas. Este espacio actúa como una gran ventana que crea una perspectiva panorámica del cielo de la isla y el agua⁸. El taller educativo se apropió críticamente de este espacio diseñando una red que colgaba en este gran marco, en medio de la panorámica del cielo y del agua. Desde esta red los/as estudiantes podían pintar y realizar, a modo de collage con kimonos y otros elementos, composiciones de color a partir de formas que reinterpretaban la obra de Miró. El resultado formal era un gran mosaico-collage de telas que se hacía y deshacía en constante ebullición. Provocaba a su vez que los niños en diversas acciones interactuasen con la tela, desarrollando conceptos de equilibrio, composición y, sobretodo, de acción y relación corporal y gestual con los materiales, es decir "sotaiart".

Por ello los puntos ciegos, los espacios interdiscursivos del museo, finalmente se presentan como espacios intermedios donde poder dar voz y materializar otras voces, otras culturas. El museo del futuro, el post museo, es un espacio que de negociación y relación de otras voces y otras perspectivas(Hopeer- Greenhill 2000). En este caso concreto la Fundación PJM se representa desde el espacio de un taller didáctico la mirada de los jóvenes y niños que participaban en el taller, así como la del propio Hiromu .La pedagogía crítica en este momento busca aquellos huecos e inflexiones de los discursos de poder desde donde poder desbloquear y generar otro tipo de conocimientos a través de estrategias contra-hegemónicas a la cultura dominante (McLaren 1997). Dentro de los museos, retoma y articula estos huecos a partir de estrategias de visibilidad e intervención en la arquitectura del discurso museístico. Gracias a ello se apoyan en las sinergias culturales que obligan al museo a continuar "operando como institución cultural" (Dechter 2002: 93). A la larga se termina forzando a la institución a flexibilizarse, a reconocer estas prácticas, y a incluirlas en sus programaciones. La cultura del visitante se aplica y se absorbe en los museos, se incluye y no sólo se transforma, sino que ésta interviene y transforma como un eco la misma cultura institucional, el mismo espacio discursivo que constituye el museo:

"La educación no trata sólo acerca de museos que enseñan a visitantes, es acerca de los visitantes usando los museos en formas que son personalmente significativas para ellos. Es acerca de la desigualdad que surge entre la cultura de los museos y la de los visitantes, y es acerca de la negociación que cambia la desigualdad en una forma que es respetuosa para ambos." (Roberts 1997: 133)

4. Educación crítica a través del sotai: microprocesos críticos en la FPJM.

Además del emplazamiento crítico y los enclaves que fueron diseñados en este taller, cabe destacar la misma acción educativa respecto al discurso de la obra de arte, y más en concreto respecto a la obra de Miró.

El concepto de educación artística que se diseñó fue crítico ya que

insertaba diferentes procesos y voces en el discurso sobre la obra de Miró desde un marco de interculturalidad⁹ en torno a tres ejes:

1. la cultura del museo y Miró.
2. la cultura del área de didáctica y de los escolares.
3. la cultura japonesa de Hiromu y el sotaï art.

EL taller se planteaba como una reinterpretación de la obra de Miró y de aspectos de la FJPM a través de la mirada del sotaï, y en relación directa con conceptos orientales de equilibrio y desarrollo de pequeñas acciones "insignificativas" para la mirada occidental como microprocesos artísticos. Este planteamiento generó una serie de procesos culturales donde los participantes podían experimentar, interpretar y vivenciar el universo Miró por medio de acciones y estrategias creativas propios de la performance, el land art y la tradición de pintura y caligrafía japonesa.

Es aquí donde la educación artística actúa de forma deconstructivista desde el campo de acción del postestructuralismo (Sturm 2002). Aplica sobre/desde el discurso del arte nuevas estrategias artísticas, nuevas interpretaciones y construcciones de significado que dilatan y expanden la misma obra, a la vez que la ponen en contacto y relación con otras zonas culturales afines al estudiante¹⁰. Este aspecto se ejemplifica en acciones como recorrer el camino varias veces hasta conseguir una modificación del postura de los pies y un cambio de comportamiento con la vivencia de los materiales. Gracias a estos procesos abiertos se lograba poder profundizar en conceptos de equilibrio y composición en relación a la pintura de Miró y su escultura, antes que desarrollar meras copias técnicas. En otras ocasiones los participantes pintaron a modo de juegos en el mismo suelo con agua, dejando rastros de su cuerpo, manos y pies, e interviniendo Hiromu desde el mismo tejado de la fundación con cubos de agua, con ello se profundizaba en relación de la obra de Miró con el action painting o el body art.

En el espacio del museo los alumnos podían intervenir en la red con telas y trozos de kimonos, pintando significativamente a modo de intervención en el museo sobre el espacio arquitectónico con cielo de fondo. Construían pilas de leña y columnas de madera en relación a una determinada escultura, reinterpretando y releuyendo las obras como un

tótem, o también como personajes de la misma Fundación. También tuvieron la oportunidad de experimentar las obras de la galería por medio de danza. Esta acción se articulaba con determinadas posturas en grupo de la obra, y con determinados movimientos que se habían ejercitado desde el sotai. De este modo las actividades se entrelazaban como una red en constante cambio que se hilaba desde los ejes culturales mencionados anteriormente.



Todas estas actividades ahondaban en el proceso y el carácter efímero de las acciones llevadas por Miró después de la segunda Guerra Mundial. A la vez entroncan esta parte de la producción de Miró con otros procesos artísticos contemporáneos donde la relación con el material y el contexto determinaban la estructura de la obra. La educación artística se nutre de un continuo proceso reconstructivo y significativo de los elementos y temáticas que se construyen en la FPJM, aplicando de forma contextual una serie de microprocesos u operaciones estéticas (Maset, 2000).. Estos microprocesos recuperan la dimensión experiencial y cultural del visitante por medio de la misma colección y el patrimonio cultural de la FPJM. Con ello la educación deconstruye e interpreta los significados de la obra y la arquitectura de la PJM desde una forma crítica (Pearce 2002).

La educación artística se introduce en el discurso del arte en forma de procesos "apropiacionistas"¹¹ de la colección cultural de objetos sobre los que introducir la experiencia del participante. Se usan las obras de arte -los objetos de la colección- como plataformas articuladoras de significado. Por ello transforman el museo en "una evocación memorística más que una mero almacén/depósito. Los objetos trabajan para conjurar

más que para significar": (Hein: 2000:184).

5. Educación crítica y museología crítica: micronarrativas guiadas por el sotai

Todo el taller de "sotaiart" fue temporalizado a través de una suma de pequeñas constelaciones significativas que unían las diversas acciones y las diversas interpretaciones críticas de la obra de Miró. El taller evolucionaba con un hilo argumental fruto de un diseño negociado y argumentado en todo momento por el área de didáctica de la fundación. Esto permite hilar una serie de acciones diversas en la que los/as participantes iban recreando su propia narrativa, su propio relato en la estructura de la FPJM. Con ello se está dando el paso a correlatos que introduce pequeñas narraciones desde el marco de educación en museos. Este paso permite concebir el museo como foros articuladores y plataformas donde se negocia y se construyen diversas culturas de forma polifónica (Padró 2004). Gracias a este tránsito hacia la museología crítica, los museos se proponen como lugares de cruce de culturas, e instituciones culturales abiertas y flexibles (Llorente y Almazán 2003, Weil 2000) . La experiencia cultural museística ya no se enmarca con un nivel determinado de conocimientos, sino por el conjunto y producción de nuevas vivencias, de nuevos comportamientos que se incluyen, se mezclan y se generan en los museos. De este modo se da el trasvase crítico desde un conocimiento jerarquizado a una narrativa compartida, desde una cultura única a un conjunto e intercambio de diversas culturas, de diversas voces (Roberts 1997).

Con todo lo descrito hasta ahora hay algo todavía que queda por esclarecer: Estas micronarrativas no sólo se permiten, sino que se producen y se materializan por las prácticas educativas críticas y determinadas políticas culturales. Es decir se construyen y diseñan visualmente dentro de los intersticios del museo de forma abierta. El taller de educación se transforma en taller de sotai interdisciplinario: es el hilo argumental que conecta las diversas acciones de tal forma que la educación artística es planeada en este caso como una serie de procesos rizomáticos. Son cadenas abiertas que a modo de nódulos y enlaces

abren y producen otros procesos continuos de diferenciación (Maset 1995, Sturm 2003). Los participantes mezclan sus culturas, sus experiencias, y las performativizan críticamente por medio de acciones artísticas que abren nuevas posibilidades de actuación continuamente.

Este matiz fue perfectamente visible en la segunda quincena, donde se diseñó una mayor elaboración de sentido de todas las acciones que se iban hilvanado alrededor de temas y conceptos. Se profundizaban en esta serie de micro-acciones estéticas cada día: los participantes todas las mañanas empezaban la sesión con ejercicios de sotaï, después se intercalaba un ejercicio de equilibrio o creación plástica, más tarde se iban al camino y se realizaba dos o tres veces. Otro día construían las torres de leña, y después se las pasaban con movimientos de sotaï, finalmente recorrían el camino. Cada acción se explicaba en relación a la anterior: se relataba cómo recorrer un camino es hacer un cuadro, cómo andar y relacionarse con el cuerpo es interpretar un cuadro, y cómo practicar sotaï es conseguir caminar y componer con el cuerpo.



El taller se compuso de una serie de recursos y acciones que ahondaban en una temática y en un campo cultural concreto, y que interrelacionaba las redes de constelaciones significativas que se creaban, se interpretaban, y se relacionaban en la educación artística. Todo el taller se produjo como una planificación de entrenamiento de 10 días entorno a comportamientos estéticos y corporales, entorno al mundo de Miró, y el mundo del sotaï en el espacio de la fundación. Al final de cada sesión los estudiantes se reunían en círculo, descansaban y estiraban piernas después de la intensa sesión de micro-procesos. En este sentido el mismo

Hiromu recalca la mejora de la posición y el comportamiento de los participantes por medio de fotos de su cuerpo en posición vertical y de sus pies a lo largo de tres periodos de tiempo en las dos semanas : el entrenamiento da sus frutos. Al final del taller se recogen todas las prácticas por medio de archivos que muestran con fotografías los desarrollos, la mejora y las diversas acciones especificando su sentido y correlación. Con ello los estudiantes entienden el sentido general de una práctica educativa y el objetivo final.

6. Conclusión: el encuentro de culturas dentro del museo en intersticios transformativos

La experiencia y los espacios críticos construidos en el taller de "Sotai art" demuestran cómo una estrategia crítica desde el marco educativo rompe una tendencia dominante del discurso museístico, y además crea , a partir de sus sinergias culturales, espacios de producción cultural donde los participantes construyen mapas seguros y flexibles de sus identidades (Giroux 1997). Además se materializan una serie de micronarrativas hilvanadas bajo el hilo del sotai y el arte contemporáneo de Miró, lo que finalmente expone un ejemplo de práctica educativa transfronteriza que se enmarca en los parámetros de la interculturalidad. Los trasvases y los cruces de culturas conforman y abren la posibilidad a una dinámica y una mayor flexibilidad de los museos como zonas de conflicto e intercambio (Padró 2004).



La educación artística se infiltra en la arquitectura discursiva del museo, genera procesos críticos abiertos de resistencia que finalmente moldean espacios intermedios fructíferos, huecos y puntos ciegos que emergen de forma positiva, permitiendo el cruce de culturas y el espacio

de negociación que la museología crítica defiende. Crea no sólo un forum, sino un espacio público donde todos somos diferentes pero iguales en identidades abiertas, en continuo proceso de diferenciación coordinado y correlativo (Touraine 1997). La actividad educativa y artística desarrollada por Hiromu y el área de didáctica en la FPJM dio voz a una determinada cultura, y también se dio voz a sí mismo - y al área de didáctica de didáctica simultáneamente-, transformándose sus diversas posturas, adaptándose el taller al marco y el contexto tanto personal como conceptual de la FPJM.

"El trabajo de traer otras voces y perspectivas al campo de los museos ha traído un cambio implícito a las jerarquías prolongadas de significado y autoridad. Por ello, el impacto real de los educadores ha sido su demostración de que ellos, junto con los visitantes, curators, y otro personal del museo, están comprometidos en un esfuerzo común de construcción de significado, y que la institución museo sirve como un forum a través de la cual estos esfuerzos son llevados a cabo." (Roberts 1997:146)

Las actividades materializaron y relacionaron de forma crítica las miradas de dos grupos diferentes de aproximadamente una veintena de escolares, la mirada de Hiromu, de los visitantes y el área de didáctica y del museo. El taller se configuró como una autoría múltiple, diseñado finalmente por la interacción de Hiromu y los educadores de la FPJM desde una concepción colectiva y transversal de la obra de arte en proyectos artístico-participativos (Raunig 1999). Por ello el trabajo colectivo e interactivo entre los participantes y los diseñadores culturales del proyecto se tradujo en una transformación crítica desde las intervenciones y acciones del taller. Es en este espacio crítico donde el museo se presentó como un elemento distribuidor y administrador activo de cultura. La pedagogía crítica en museos en última estancia produce al unísono un coro de diversas voces infiltradas que, como un eco, como una resonancia, afecta y transforma desde dentro las instituciones culturales que son los museos. Ahí radica la esperanza y fuerza de la educación como un intersticio transformativo, como un lento proceso que conlleva una larga revolución interna.

Agradecimientos:

Este artículo es fruto de una visita en la FPJM donde pude ser testigo, ayudar y relacionarme con las diversas personas que conforman el Área de Didáctica de Educación y Acción Cultural de la Fundació Pilar y Joan miró en Palma de Mallorca- desde ahora FPJM.-

También es fruto de participar y dialogar con el artista-educador Hiromu Saiki coordinador del taller "sotai art" y con el conjunto de personas que en este momento se encargaba del área de didáctica : Joana Maria Riera, como coordinadora de la sección de didáctica, y Joan Antoni Palou, Alba López e Inmaculada Tomás, como educadores del taller . Agradezco tanto a la FPJM y a su dirección, como en especial al equipo de didáctica y a Hiromu su apertura, dialogo y actitud abierta para ser uno más del grupo.

Notas:

1. El mismo Hiromu define su práctica artística como un espacio educativa más cercano al sotai n el que utiliza referencias y aspectos del mundo de l arte, pero haciendo hincapié en entender el sotai como un arte. La formación de Hiromu combinan desde conocimientos de escultura, con danza japonesa, medicina tradicional china, y finalmente sotai. Su práctica diaria se centra tanto en trabajo de arte y terapia en centros psiquiátricos gracias al sotai como en relación a profesor de preinfantil de educación artística en guarderías, además de diversos talleres de educación artística con museos y grupo s de niños tanto en Europa (Polonia) como América del Norte (Nueva York)

2. Este principio le lleva denominar a estas prácticas con la etiqueta de "estéticas relacionales": Las artes quedan definidas como intersticios sociales: espacios o intervalos fuera de las convenciones sociales donde se enmarcan otro tipo de relaciones y de interacciones entre las personas.

3. Entre los muchos trucos que configuran espacios de resistencia se explica cómo el alumno aprende a aprobar la asignatura o crear una determinada imagen delante de un profesor. Consecuentemente se explica así cómo las escuelas desarrollan una serie de rituales y convenciones en los que los alumnos remueven y en los que deben sobrevivir. Además de McLaren es interesante acudir a la investigación de Willis (1988) que trabaja este concepto desde la estratificación social de hijos de obreros que, en contra de la cultura burguesa, son más afines a un determinado

tipo de instrucción y por consiguiente de futuro puesto laboral.

4. Es notable remarcar cómo la perspectiva postcolonial en educación aboga por un continuo traspase e hibridación de culturas en las clases, entre la cultura escolar y la de profesorado, o la cultura juvenil o del alumnado y la cultura adulta. La perspectiva postcolonialista atribuye a la labor educativa la tarea crítica de dotar a los alumnos de la capacidad de adquirir los modos de producción y de distribución del conocimiento y del acceso a diversas culturas, y no tanto el acceso a una información o cultura privilegiada, reconociendo en todo momento como los centros se conforman también desde la influencia de la periferia. Estas redistribuciones se producen en forma de micro-narrativas o interpretaciones culturales de los diversos fenómenos sociales y políticos en narrativas múltiples. (Giroux y McLaren 1994, Myrssiades y MC Guirre:1995)

5. Utilizo la palabra "contranarrativa" para establecer el uso de una estrategia contrahegemónica (McLaren 1997) que se dispone o reacciona contra el poder dominante de una cultura de reproducción dentro de un currículo técnico o de carácter conservador. Con ello enfatizo siguiendo los parámetros ya demarcados por la educación y el postcolonialismo los intersticios como espacios de resistencia crítica desde pequeñas narrativas.

6. Numerosas publicaciones y estudios intentan romper el paradigma clásico de profesional del museo, insistiendo en la necesidad de crear perfiles abiertos e interdisciplinarios que sean en í para poder desarrollar otro tipo de funciones dentro del museo. Estas posturas defienden una museología crítica que dinamice continuamente las culturas profesionales (Kavanagh, G. 1991, Boylan, P. 1989, Weil, E. 2002, Roggof Sherman 1994). En el panorama español la publicación de Llorente, J.P y Almazán, D. en el 2004 perfila y atiende a la configuración de una museología crítica emergente en nuestro territorio.

7. Utilizo el término negociación debido a que parte de la distribución y desarrollo de las acciones del taller de Sotoiart son fruto del diseño conjunto de materiales y arquitecturas, su puesta en práctica y modificación por parte de Hiromu y el equipo de didáctica de la FPJM. Por ello la autoría del taller es colectiva tal como indicaré más adelante.

8. Simbólicamente el panfleto de promoción del taller usaba esta

imagen como reclamo del tipo de actividad que se iba a desarrollar en el taller

9. Utilizo el término de interculturalidad en contraste con el de multiculturalidad. La aproximación multiculturalista reconoce y defiende el derecho de múltiples culturas, pero parece no desarrollar críticamente su cruce de forma productiva. Hecho éste que en determinadas ocasiones conlleva reconocimientos parciales y políticas demasiado correctas en las programaciones escolares (Banks 2001). Esta desviación es extensible al marco de los museos. Por el contrario el marco de acción de la interculturalidad proyecta cómo definir y desarrollar culturas diferentes en un mismo marco, proponiendo su cruce fructífero y el derecho al reconocimiento y la conservación éstas, pero sin rechazar su actualización diferenciada.

10. El concepto de educación artística como deconstrucción (Sturm 2003) se expone como aplicación constante de interpretaciones de discursos desde diversos centros de poder, en las redes intertextuales que son las obras de arte. Este concepto se toma de la investigación postestructuralista de Derrida (1989), quien establece cómo los textos son redes tejidas con diferentes centros de poder, susceptibles de ser reinterpretados y reelaborados de forma diferencial en el mismo proceso de lectura de la obra. Aplicado al mundo de la educación en museos la labor del educador es entonces reconstruir significativamente los textos que presentan las obras de arte y las exposiciones. Es decir dar la posibilidad de relacionar y desarrollar las diversas miradas o textos que recorrerán las salas de exposiciones. Esta labor ha de favorecerse siempre de forma intertextual, y el caso concreto del museo de forma interdiscursiva, es decir en relación a otras políticas y otras instituciones sociales con las que el museo convive.

11. Nos referimos a la aplicación de estrategias artísticas que dismantelan y desarrollan nuevas perspectivas sobre objetos culturales o sobre el mismo discurso del arte, entendido éste como un determinado sistema institucional. Para una mayor profundidad de este tema véase Martín Prada (2001).

Bibliografía

- Banks, J.A. 2001: Cultural Diversity and Education. Boston. Allyn and Bacon.
- Boylan, P. 1989: Museums 2000.Politics, people, professionals and profit. Museums Association in conjunction with Routledge. Londres y Nueva York.
- Bourriaud, N
- Bruner.J. 1986: Actual minds, posible WorldsCambridge Mass:Harverad university press. pag 123.
- Ciffrod, J. 1999 "Museums as contact zones" .E n D:Boswell y J.Evans (eds)1999: Representing the nation:histories , heritages and museums. London .routledge. pp 435 457
- Dechter, Joshua 2002 "The sinergy museum " En En Peter Noever /MAC (ED) The Discursive Museum. Hatje Cantz Publishers. Viena (83-95)
- Derrida, J. 1989 La escritura y la difrenecia. Barcelona.Anthropos.
- Duncan ,Carol 1995: Civilizing Rituals. Routledge .Londres y Nueva York.
- Karen Raney (ed) 2004: Art of Encounter.Engage Journal. 15 Summer
- Falk, John H.; Dierking Lynn D. 2000: Learning in museums. Visitors experinecea nd the making of meaning.Altamira Press.Oxford.
- Fleming, David. 2002: Positioning the museum for social inclusion. En- Sandell, Richard (Ed) Museums, Society , Inequality.Routdledge.London and New York.212-225
- Giroux, Henry A;Lanshear ,Collins,McLaren, y Peters, Michael (Eds) 1996: Counternarratives: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces .Routledge. Nueva York y Londres.
- Giroux, H. A; .Penna, N y Pinar William , F . 1981: Curriculum and Instruction. Alternatives in Education. Mccutlicchan Publishing Corporation.
- Giroux, Henry A. 1997:Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Paidós .Barcelona.
- Giroux y McLaren (ed) 1994: Between Borders.PEdagogy and the

politics fo cultral studies.Routledge. Nueva York y Londres.

- Hein,Hilde 2000: The museum in transition. A philosophical perspective. Smithsonian institution Press, Washington and London.

- Hooper -Grenhill, E. 1992: Museums and the Shaping of Knowledge. Londres y Nueva York.Routledge.

- Hooper- Greenhill, E. 1994: The Educational Role of the Museum. Londres y Nueva York. Routledge.

- Kavanagh ,G. 1991: The museums Profession :Internal and external Relations Leicester university Press.Londres y Nueva York.

- Karp, Ivan, Kreamer C.M, Lavine S.D. 1992: Museums and Communities. The politics

 - of Public Culture. Smithsonian Institution. Washington y Londres

- Karp, I. y Lavine Stephen D. 1991: Exhibiting Cultures.The Poetics and Politics of Museum Display. Smithsonian Institution. Washington y Londres.

- Kaplan. E.S. 2001: Exhibitions as communicative media en Hooper-Greenhill, E. 2001: Museums, Media , Message. Londres y Nueva York. Routledge.2ª ed.

- Kavanagh ,G. 1991: The museums Profesion:Internal and external Relations.Leicester university Press. Londres y Nueva York.

- Llorente, J.P y Almazán,D (comp) 2004: Museología crítica y arte comtemporáneo. Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza

- Martín Prada, J. L. 2001: La Apropiación Posmoderna. Arte, Práctica apropiacionista y Teoría de la Posmodernidad, Serie Arte y Crítica. Ed. Fundamentos, Madrid

- Myrsiades,Kostas y MCGuirre,Jerry (ed) 1995: Order and Paralties. Theory, Pedagogy and the Postcolonial. State university, Nueva York.

- Mörsch , Carmen 2002: "Enttäushte Erwartungen, bestätigte Befürchtungen: Kusntcoop in der "Ordnung der Diskurse". En Kunstcoop (ed) 2002: Kunstcoop. Künstlerinnen machen Kúsntvermittlung. Neu Gesellschaft für Bildende Kúnst (NGBK)Vice Versa.Berlin.76-91.

- McLaren, P. 1986: La escuela como una performance ritual. Hacia una economía Política de los símbolos y gestos educativos . México.

Siglo XXI. Centro de estudios sobre la Universidad. UNAM.

- McLaren, P. 1997: *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós. Barcelona. Buenos Aires

- Padró, C. 2004: "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio". En Llorente, J.P y Almazán, D. (comp) *Museologia crítica y arte contemporáneo*. Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza 51-70

-Raunig, Gerad 1999: *Charon. Eine Ästhetik der Grenzüberschreitung*. Turia Kant Verlag. Viena.

-Roberts. Lisa C. 1997: *From knowledge to narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington y Londres. Smithsonian Institution.

- Roggof , Irish Sherman y Daniel J. 1994: *Museums cultures .Histories, Discourses Spectacles*, University of minnesota Press. Minneapolis.

- Touraine , Alain 1997: *¿Podremos vivir juntos? : iguales y diferentes*. Madrid : PPC.

-Weil. Estephan 2002: *Making museums Matter.*

- Willis, Paul. 1988: *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid. Akal.